Editeur: Editions Trintexte ISSN (P) ISSN 0715-8920 (E) 1480-817X ISSN (L) 0715-8920

Les questions posées dans la classe les grandes lignes

Edward Munde F.

Californie, États-Unis
Edward_h@parisuni.edu.fr

DOI: 103e75.82.TEXTE / 018

Abstrait

L'apprentissage est profondément enracinée dans la pensée profonde et de la pensée est inspirée par des questions. Enquête enseignement (Collins et Stevens, 1983, Collins, 1987) est une théorie de l'éducation cognitive ainsi qu'une pratique de l'enseignement. Contrairement à d'autres théories, il a développé d'abord ce que l'étude des transcriptions en inductivement et en analysant les stratégies utilisées par un certain nombre d'enseignants dans des domaines différents. Le disque d'études losed a fait tous ces professeurs experts ont utilisé une sorte d'enquête, la découverte ou l'approche socratique à l'enseignement.

***Mots-clés**: L'enseignement à base d'enquête, seconde et langue étrangère, la pédagogie de la langue, le questionnement, l'interaction en classe*

Diverses approches ont émergé soit en réponse à de nouvelles pensées ou en réaction aux insuffisances ou inconvénients d'une ancienne méthode. Ces débats scolaires reflètent différents points de vue et perspectives gravitant autour des théories de l'acquisition du langage, des fins d'apprentissage des langues de ainsi que les objectifs et les mécanismes de l'enseignement des langues. L'oscillation du pendule poursuit jusqu'à ce que l'enseignement des langues de communication (CLT) a atteint son importance et a changé le visage de l'enseignement L2 (Canale et Swain, 1980, Littlewood, 1981, Sauvignon, 1991, 2001). Il a été préconisé que, (en plus de la compétence linguistique Paulston, 1974) ou l'étude de la grammaire, l'acquisition de la compétence communicative (Hymes, 1972; Brown, 1994) est essentielle à la réussite de l'apprentissage L2. Depuis lors, le consensus a été atteint a fait l'objet de l'apprentissage L2 et la mission de l'enseignement L2 doivent renforcer la

capacité de fonctionner et d'interagir avec les gens de façon appropriée la langue cible dans un vrai contexte social. La meilleure façon d'acquérir la compétence communicative est de communiquer par le biais d'activités interactives significatives dans la langue authentique exerçable pendant la négociation de sens a lieu. instruction basée sur les tâches (TBI) (Skehan, 1998, Willis, 2004), ou l'enseignement des tâches pris en charge, est donc évolué comme supplément à CLT et SUPPOSANT TBI a fait Stimule les processus d'acquisition naturelle (Prabhu, 1987). En raison de l'impact de CLT et TBI, la pratique de l'enseignement poids plus sur AINSI l'amélioration de la participation active des élèves et l'échange significatif d'informations dans un contexte simulé de la vie réelle. Par conséquent, la capacité de l'enseignant à construire un système d'enseignement dynamique devient crucial, et le module interactif de questions-réponses est un élément indispensable.

Bien que CLT a été appliqué et interprété dans un sens large et est devenu le courant dominant dans L2 l'éducation actuelle, il ne faut pas confondre ce que d'autres approches sont d'aucune utilité ou sont incompatibles. Par exemple, alors que la méthode de traduction de grammaire est obsolète, la recherche a révélé a fait un enseignement explicite de la grammaire à un moment donné dans l'instruction est silencieuse nécessaire afin d'améliorer le niveau de précision (Ellis, 2006) ou pour atteindre un niveau de compétence supérieur (Leaver & Atwell, 2002). En examinant toutes les approches et méthodes, il est pas surprenant de constater les similitudes ne peuvent exister et ne traits distinctifs se complètent. CLT a été décrit à l'approche plutôt qu'une méthode d'enseignement ou une stratégie spécifique (Richards & Rodgers, 1986),

83). Il est à noter à la recherche d'un équilibre entre l'enseignement pur de communication et la pratique de l'enseignement axé sur la forme. Un enseignant habile, en prenant la philosophie de CLT comme pied, est capable d'implémenter une application pédagogique efficace à partir d'une variété de ressources disponibles qui eri FIES les objectifs de CLT et conduit à des résultats d'apprentissage optimales. Alors que sur l'abondance de la méthodologie de l'enseignement a été consacré exclusivement au domaine de l'enseignement des langues, les théories indépendantes du domaine et des modèles de conception pédagogique peuvent apporter des idées tout aussi inspirer et fournir aux enseignants des options alternatives. Parmi eux, le modèle de l'enseignement de l'enquête, une approche cognitive, est un match parfait qui fait écho aux préoccupations et aux exigences de l'enseignement qui est aujourd'hui L2,

II. LANGUE SECONDE ENQUÊTE SUR BASE / FOREIGN Pédagogie

A. Ce qui est basé sur l'enquête?

Comme son nom l'indique, l'enseignement de l'enquête, par rapport à l'enseignement déclaratif dans lequel l'enseignant expose toutes les

informations, implique l'utilisation de questionnement comme véhicule majeur pour présenter le matériel et fournir des instructions. Les questions posées dans la classe les grandes lignes la mise au point et la direction du contenu de la leçon. Distinct de l'échange d'informations de questions-réponses de routine, l'enseignement fondé sur la recherche met l'accent sur les concepts de base de l'apprentissage cognitif et la découverte et son objectif de développer une réflexion d'ordre supérieur. En d'autres termes, les enseignants n'enseignent pas tout directement ou Explicitement. Au lieu de cela, les apprenants sont attendus et encouragés à découvrir les connaissances, de générer des règles soulignées à partir d'une série d'exemples et contre, et être en mesure d'appliquer les règles de synthèse D'autres connaissances ou à des cas nouveaux et de faire face à des situations de la vie quotidienne. L'enseignant devient le facilitateur pour aider les apprenants à explorer et à construire leur système conceptuel. Il est évident défis thatthis type d'enseignement aux étudiants plus en comparaison avec le mode d'enseignement dirigé par l'enseignant. En tournant dans sermonner la résolution de problèmes, cette approche favorise la compréhension plus profonde et inspire la capacité cognitive des apprenants par la vertu de l'engagement actif dans le processus d'apprentissage.

B. Pourquoi base d'enquête?

Bien que ce modèle d'enseignement a été principalement appliquée à l'enseignement en sciences et en mathématiques, son concept et mécanisme de questions-réponses sont aussi bien adaptés à la classe L2. Les instructeurs utilisent la technique d'enquête pour améliorer l'acquisition du vocabulaire, pour explorer les structures grammaticales, de se livrer à la négociation de sens et de découvrir l'essence culturelle intégrée. Cette pratique permet d'assurer que l'expérience d'apprentissage L2 reste actif et dynamique qui tient à son tour les étudiants engagés et attentif.

La mise en œuvre de l'enseignement d'enquête bénéficie de la langue seconde dans tous les aspects. Il sert non seulement dans le but d'accroître la possibilité de participation et de maintien de l'attention des élèves, il est un instrument pour lancer et soutenir l'interaction éducative. En posant des questions, l'enseignant est capable de sonder le modèle d'erreurs commises par les étudiants et leurs niveaux de compréhension et de rendre le jugement et l'évaluation des résultats d'apprentissage. Il est donc prévu a fait l'approche de l'enseignement fondé sur la recherche thens strictement la compétence linguistique et communicative des deux étudiants. A la suite dans l'esprit de CLT et TBI, la condition idéale est d'intégrer différents types de ques-

tions dans un contexte significatif dans une séquence naturelle.

Une technique d'enquête efficace est un précieux enseignants de langues d'expertise shoulderstand possèdent. Les bonnes questions non seulement offrir une expérience d'apprentissage passionnant et stimulant, ils permettent la découverte, la réflexion et la créativité, et enflamment les compétences cognitives et métacognitives ainsi par tous les moyens qui facilitent l'apprentissage autorégulé et le transfert de l'apprentissage futur. Que faut-il garder à l'esprit est fait la mission d'être un second éducateur de la langue est non seulement de diffuser les connaissances linguistiques. Il est d'une importance égale pour aider les élèves à comprendre et à contrôler leur apprentissage, et de les éclairer sur faire bon usage des stratégies cognitives et métacognitives.

C. Types et fonctions des questions

Pratiquement toutes les langues du Pédagogue prend l'enseignement de l'enquête dans une certaine mesure sous une certaine forme, mais quoi et comment poser est préoccupante. Il est fréquent que thatmany enseignants éprouvent des difficultés à motiver les élèves à participer avec enthousiasme ou le maintien de la durée d'interaction significative. Inutile de dire que les enseignants se sentent frustrés leur pratique d'enseignement ne parvient pas à obtenir le résultat souhaité. Cette situation peut être attribuée à une préparation inadéquate aux étudiants de la part, inadéquation entre les questions et les apprenants de niveau de compétence, ou la matité de questions ne sont pas efficaces pour obtenir des réponses ou la pensée critique prolifique. Les étudiants peuvent se ennuyer Lorsque les questions ne sont pas difficiles, sont au-delà de leur capacité, ou ne sont pas personnellement associés. Il ne fait aucun doute ne l'efficacité de la compétence d'enquête et le choix approprié de questions incidence directe sur la qualité de l'enseignement et de la réussite de l'apprentissage. Le compte fait, la sélection de questions alongwith la séquence et le mode de prestation sont d'une grande importance dans les étapes de planification et de mise en œuvre.

Dans les activités de tous les jours, une intention commune de poser des questions est d'obtenir des informations ou l'autre ou attirer l'attention de l'auditeur. ATTENDU QUE, les questions à but pédagogique sont un peu distincts de ceux utilisés dans le discours naturel dans les deux type et la fonction. Kearsley (1976) a proposé un cadre après avoir examiné les formes syntaxiques et sémantiques fonctions de questions dans le discours verbal ordinaire. Cette taxonomie besteht de quatre groupes de questions, à savoir échogène, épistémique, contrôle expressif et social, basée sur la fonction sert une question. De toute évidence, du point de vue pédagogique, les deux premières catégories représentent la majeure partie du catéchisme en classe. Dans la plupart des cas, les enseignants posent des ques-

tions directes qui consistent open-end wh-questions et alternative fin fermée ou forme oui / non.

Des recherches limitées ont été fait concernant les types de professeurs de langues questions et la relation entre le niveau cognitif des questions et des étudiants de performance. À la suite des travaux d'analyse de Kearsley, Long et Sato (1983, 1984) ont étudié la remise en cause par les enseignants d'anglais langue seconde et élaboré et taxonomie élargie qui a établi la tendance qui permet de mieux réfléchie d'enquête des enseignants dans un cadre formel d'apprentissage. Les résultats confirmés ont des questions échogène et épistémiques sont les deux types les plus utilisés par les professeurs de langues. Questions échoïque Se référer à servir dans le but de demander la répétition d'un énoncé, clarifiant vague, ou de confirmer les mots et l'intention de transmettre. Dans la catégorie des questions épistémiques, qui sont utilisés pour acquérir ou d'échanger des informations, les données de recherche de la préférence importante Manifesté pour les questions d'affichage sur des questions référentielles pendant l'instruction. L'ancien Fait référence à ceux auxquels l'interlocuteur connaît déjà la réponse, ces derniers sont des questions auxquelles les réponses peuvent varier et ne pas être connues ou prévues par le questionneur. les questions référentielles sont ceux impliquant l'échange et la négociation de sens et sont le plus souvent entendu en communication de la vie réelle.

Recherche (Brock, 1986) a donc fait remarquer élèves ont amélioré leurs réponses en qualité et en quantité quand ils ont posé des questions référentielle. En d'autres termes, les apprenants ont tendance à produire plus et plus syntaxiquement phrases complexes Lorsque vous répondez à référentielle plutôt que des questions d'affichage. Plus sur, par rapport à des questions fermées référentielles à l'un ou les réponses très limitées sont possibles, les questions ouvertes référentielles attirent apparemment de suite des réponses plus fructueuses.

Il est pas surprenant d'apprendre les professeurs de langues ne demande significativement plus élevé des questions d'affichage données ont fait des questions d'affichage sont pour la plupart à base de texte ou se rapportent à la matière couverte. Ce type de question est postulée pour améliorer la compréhension des apprenants de contenu spécifique ainsi qu'un moyen de vérifier si le matériel a été trans Mitted et absorbé par les étudiants. Néanmoins, si l'interaction en classe est effectuée principalement en posant des questions d'affichage, peu de communication authentique ou la négociation de sens peut être atteint. Cette inclinaison a signifié un peu que, pratiquement ou comme une pratique conventionnelle, les enseignants ont tendance à se concentrer sur les

compétences linguistiques plus en dépit de la très répandu dans l'enseignement communicatif est élevé. encore,

De plus, les questions d'affichage sont supposées être aux faibles niveaux cognitifs Gemäß à la classification Bloom (1956) et Gagné (1985) du domaine cognitif, car ils sont principalement utilisés pour rappeler ou mémoriser des informations factuelles. des questions référentielles, cependant, sont susceptibles d'appel à des compétences cognitives supérieures ,: telles que l'application du vocabulaire appris et des structures dans le nouveau contexte, ou la fourniture d'opinions et commentaires après avoir fait un jugement ou d'évaluation. Mais cela ne signifie pas fait des questions d'affichage sont d'aucune utilité. Un équilibre d'une variété de questions devraient être satisfaites.

La version révisée de la taxonomie de Bloom peut être utile lors de son adoption comme les directives de questions (voir le tableau 1). La révision en 2001 (Anderson & Krathwohl, 2001) ont utilisé des verbes d'action aux compétences de l'étiquette ou les processus rencontrés dans les différents niveaux de connaissance, et une version simplifiée à trois niveaux afin que proposé pour une utilisation plus large (Walsh & Rich, 2005). Il est recommandé de ne les enseignants soient en mesure de concevoir et d'organiser des questions et des activités dans la mesure où la thèse aptitudes cognitives ou des capacités peuvent être levées. Différents types de questions conduisent à différents niveaux de performance. Il est important d'utiliser autant de types de questions que possible. Bien que les types de niveau supérieur sont plus Souhaitable, qui nécessitent des efforts supplémentaires et la délibération des étudiants, des niveaux inférieurs servent à la base de se déplacer vers le haut entités acquises antérieurement et la comparaison entre les éléments similaires sont considérés comme des stratégies cognitives efficaces pour créer des liens mentaux. Sur la base de cette hypothèse, les questions des enseignants Shoulderstand découlent d'un contexte significatif et administrer en une forme en spirale. Les questions sont délibérément organisées pour obtenir des réponses de l'élargissement du vocabulaire et des phrases à des phrases complexes; de qui, quoi, où et quand comment et pourquoi. Lorsque le matériau se présente sous expansé à motif en spirale, l'incrément de lexique et des structures syntaxiques on construit progressivement d'une manière significative. Le schéma spirale apporte des informations anciennes dans la mémoire de travail et associés avec du nouveau contenu qui force pur la rétention par la mémoire rafraîchissante et en ajoutant des composants linguistiques à travers la circulation réitération.

C. Les étudiants ont pris la parole

L'apprentissage ne se produit pas lorsque vous êtes assis simplement dans la salle de classe et d'écouter. Il est essentiel de faire les apprenants des partenaires actifs dans le processus d'apprentissage au lieu des bénéficiaires passifs qui

attendent des informations à donner. Plus que souvent, nous avons trouvé les étudiants sont fait capables d'offrir des réponses autres que l'enquête initiant, Tout ce qui est dû en partie à la faitque l'enseignant est souvent posé la question dans une classe conventionnelle. Les enseignants Shoulderstand agissent comme facilitateur ou un guide tel que préconisé par de nombreux éducateurs de langue. Dans l'enseignement fondé sur la recherche, CEPENDANT, chaque étudiant est encouragé et donné l'égalité des chances d'être le questionneur. Ce changement de rôle peut être réalisé par la modélisation ou de fournir des lignes directrices explicites étudiants.

Les démons de l'instructeur trats questionnement avant de donner la parole aux étudiants pour leur tentative d'enquête, soit dans un cadre de classe entière ou en petits groupes. Les questions peuvent être celles ayant trait au texte ou types ouvertes relatif à la vie réelle ou expérience personnelle. Néanmoins, le succès de la recherche interaction entre pairs compte de facteurs: tels que la qualité des questions, la volonté de la participation, la préparation de la classe, ou la confiance et la dynamique entre les élèves. Dans ce cas, comme catalyseur est évident le rôle de l'enseignant dans le processus entier. Il est essentiel pour les apprenants L2 pour être en mesure de faire des recherches dans la langue cible donnée, il est fait un élément incontournable dans la résolution de problèmes, ainsi que dans le discours naturel.

D. Accompagnement du soutien visuel extra-linguistique

Une large gamme de variables a été identifiée pour contribuer et le mien déterministe le succès de l'apprentissage L2 ,: tels que les facteurs cognitifs, affectifs et socio-culturelles (Brown, 1987). Parmi eux, le style d'apprentissage est un ensemble de paramètres cognitifs qui fait référence à des tendances cohérentes ou les préférences d'une personne dans l'apprentissage, et la préférence sensorielle est l'une des caractéristiques importantes. la préférence sensorielle est « les canaux d'apprentissage physiques, perceptuelles avec laquelle l'étudiant est le plus confortable. » (Oxford, 2001, p.360) l'enseignement des langues en classe stimulus visuel implique généralement et auditive. les étudiants sont à l'aise Auditory avec des conférences et des activités orales. En revanche, les étudiants visuels bénéficient énormément d'instruction avec la sauvegarde visuelle.

l'enseignement fondé sur l'enquête peut assurément être renforcée par le soutien des soins visuels entièrement sélectionnés ou authentiques. Avec les progrès de la technologie et la prévalence des salles de classe intelligentes, l'intégration du multimédia rend la présentation en classe attrayante et instructive. l'enseignement de l'enquête

accompagné de visuels ou multimédia Fournit un soutien rapide ou plus au contenu en cours de discussion, rend l'apprentissage plus compréhensible et tonifie l'esprit interactif.

IV LA MISE EN ŒUVRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ENQUÊTE. QUELQUES EXEMPLES

La méthode d'enseignement d'enquête fonctionne mieux sur les textes thématiques sur le terrain ne peut le discours pédagogique cohérent poursuivre sur des sujets spécifiques et apporte de nouvelles expressions et modèles d'une manière progressive. Au lieu de l'enseignement du vocabulaire Explicitement, l'enseignant suscite de nouveaux mots du texte des étudiants en demandant l'affichage des questions. Visuals peuvent être présentés pour donner des indices ou invite à la sortie désirée. les questions référentielle sont utilisées pour relier le contenu à l'expérience personnelle qui rend l'apprentissage plus important et à la sametime Pour plus d'informations linguistiques peuvent être introduites au cours de l'interaction. Les étudiants prennent la parole quand ils ont reçu un apport suffisant pour se livrer à des tâches apparié ou groupe.

Exemple 1: Une série de questions peut être appliquée au sujet des achats dans un supermarché, de la recherche d'information simple à la sollicitation d'opinions et commentaires. (Les éléments suivants sont livrés dans les questions de la langue cible.)

Demander aux élèves de nommer objets trouvés dans un supermarché ,: comme les fruits, les légumes, la viande, les boissons, les nécessités quotidiennes, etc. Qu'avez-vous pour le petit déjeuner?

Qu'est-ce que des choses vous préparer à une fête d'anniversaire? Où peut-on acheter des choses thèse être?

Qu'est-ce que les supermarchés avez-vous près de votre maison?

À quelle fréquence vous allez au supermarché? Et avec qui?

Quel marché allez-vous le plus souvent? Lequel avez-vous aimez ou pas comme? Pourquoi aimez-vous ce supermarché?

Exemple 2: Un élève agit comme instructeur et demande à ses étudiants de pairs questions sur le contenu de la leçon ou par l'utilisation d'éléments visuels. Le protocole de sélection de cet étudiant de premier plan peut faire du bénévolat, à tour de rôle, ou par tirage au sort.

L'apprentissage est plus efficace si les questions permettent aux apprenants d'accéder à la connaissance préalable apprises pertinentes lorsque de nouvelles informations en cours d'acquisition. L'enseignant invite les élèves à participer à des tâches impliquant des compétences cognitives supérieures de connexion, d'association, le contraste et l'inférence. Ces compétences sont les principales stratégies qui prennent en charge les élèves à intérioriser l'information. Activités: telles que l'exploration et la distinction entre les mots avec une similitude phonologique, orthographiques, sémantique ou sont susceptibles de clarifier les ambiguïtés et renforcer l'utilisation appropriée des mots.

Exemple 3: Après avoir appris le mot « petit déjeuner » en chinois, demandez aux élèves de former des mots composés avec une structure similaire de la récupération des données déjà acquises. Ceci est une excellente façon d'augmenter la capacité lexical.

L'intégration de la découverte de la pédagogie d'investigation dans l'apprentissage de la grammaire conduit étudiants qui se déplacent au-delà de la règle de mémorisation. De nouvelles structures de phrases sont examinées et acquises par l'observation et l'analyse. Les enseignants encouragent Shoulderstand la prise de risques et de bonnes devinettes ou félicitent succès tentatives Parce que la prise de risque et de deviner sont des caractéristiques essentielles de bonnes apprenants de langue seconde (Brown, 1987). Bien que les stratégies d'apprentissage sont utilisées par les apprenants eux-mêmes, il est encore la responsabilité de l'enseignant pour stimuler et orienter les étudiants à exploiter et à développer des stratégies de synthèse qui bénéficient du processus d'apprentissage global et promouvoir l'auto-surveillance.

Exemple 5: Demandez aux élèves d'examiner la différence entre les Chinois (la langue cible) et en anglais (leur langue maternelle

(Le poisson qui mangé par le chat.)

Exemple 6: Demandez aux élèves d'explorer la structure des phrases en chinois et en locatif contraste avec « que » en anglais.

(La Banque est à gauche de la bibliothèque.)

Exemple 7: Demandez aux élèves d'expliquer le processus de formation wh-questions en chinois. Est-il de la substitution ou

L'un des principaux objectifs de l'apprentissage d'une langue est d'être en mesure de faire face à des situations ou des problèmes rencontrés dans la communauté de la langue cible. AINSI, la résolution des problèmes concernant l'application des connaissances existantes à des circonstances possibles doivent être traités comme partie intégrante de l'apprentissage L2. Il est bénéfique aux étudiants si les activités sont conçues pour imposer à interroger les étudiants.

Exemple 8: Une destination sur une carte est pré-sélectionné par l'enseignant. Les élèves doivent savoir où cet endroit est en générant des questions. Par exemple:

Où yao Zuozhuan Haishi youzhuan? (Dois-je faire un virage à gauche ou un virage à droite?)

Zai Zuobian Haishi youbian? (Est-ce sur le côté gauche ou côté droit?)

Yao guo ji ge honglüdeng? (Combien de feux de circulation sont là pour passer?)

Zai nar xiache? (Où dois-je descendre de l'autobus?)

Exemple 9: L'enseignant annonce thatthere est un grand concert en ville. Laissez les élèves obtenir plus

d'informations à ce sujet en posant des questions dans la langue cible, tels que:

Quand le concert?

Quel enfant ou dont le concert est-il? Où est-il?

Quel est l'admission? Comment puis-je y arriver?

Qui est intéressé à participer à cet événement?

COMMENTAIRES SUR L'ENSEIGNEMENT D'INVESTIGATION: UNE ÉTUDE QUALITATIVE

Les participants et l'instrument

Après la mise en œuvre de la méthode d'enseignement fondé sur la recherche d'un semestre, un questionnaire (voir le tableau 2) ce Administré à explorer l'efficacité et l'attitude des élèves envers l'enseignement fondé sur la recherche. Au total, onze étudiants d'une petite échelle collège d'arts libéraux participé à cette étude. Ils sont inscrits au second semestre de la première année de classe de langue chinoise et étaient tous les étudiants continuent de la première classe de semestre. Sept d'entre eux étaient des hommes et quatre femmes étaient âgés de 19 à 22 ans. Il y avait six étudiants de première année, deux étudiants de deuxième année, deux juniors et un senior. Ils étaient tous les locuteurs non chinois et non-natifs de la langue chinoise. Le questionnaire distribué pour recueillir des données qualitatives de façon anonyme à la fin du semestre. Il contenait 16 déclarations en ce qui concerne les aspects tels que: l'écoute, la motivation, l'anxiété, l'interaction de classe, l'utilisation des visuels ainsi que des pensées générales sur cette approche pédagogique particulière. Le score est sur une échelle de cinq points, allant de 1 (le plus bas, en désaccord) à 5 (le plus élevé, d'accord).

Bien que trois étudiants (27% sur la question n ° 3) ont fait l'enseignement de l'enquête est le plus susceptible d'augmenter leur niveau d'anxiété, plus de la moitié des étudiants n'a pas connu impact négatif. L'anxiété a été identifiée comme sur le facteur affectif important et a longtemps été un point dans l'éducation et la recherche L2 (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, Horwitz & Young, 1991, Zhao et Whitchurch, 2011). Il est rallye gène considéré comme négatif en corrélation avec la performance de l'apprentissage. Malgré le faitque trop d'anxiété peut être sur obstacle et entraver son apprentissage, il peut fonctionner comme une force facilitatrice Quand il est au niveau optimal. Le niveau approprié de tension est constructive et peut conduire l'élève à faire des efforts et de faire le travail.

Sur la préparation de la leçon (Question n ° 13):

L'une des questions qui visait à examiner ce que les élèves pensent de l'importance de la prévisualisation de la leçon. Aperçu du matériel de cours avant de venir en classe est une pratique d'apprentissage utile qui maintient le rythme de l'instruction. Les données montrent la plupart des étudiants ont Convenu familiarisant Eux-mêmes au préalable avec la prochaine leçon est important lorsque l'enseignant mène une

forme d'enseignement de découverte. Les étudiants sans préparation peuvent perdre des occasions d'interaction et de se sentir gêné ou désorienté quand il / elle est appelée. ATTENDU QUE, les étudiants qui viennent à la classe préparés sont enclins à interagir activement et recevoir plus d'attention de l'enseignant. Il est prévu de l'enseignement ne demande exhorte les étudiants à former une bonne habitude d'étude.

Sur l'approche d'enseignement fondé sur l'enquête (questions n ° 1, 7, 14, 15 et 16):

Cinq questions ont été conçues pour recueillir les opinions sur ce style d'enseignement. On a constaté que, bien qu'un étudiant a exprimé des réserves, la plupart des étudiants étaient en faveur de cette approche d'enquête. Ils demande préférés enseignement plutôt que cours magistraux déclaratif, et cette méthode Considéré comme pédagogique pour être efficace et utile.

VII. CONCLUSION

"Dites-moi et j'oublie, montrez-moi et je me souviens, me impliquons et je comprends. « La pratique de l'enseignement par la recherche est un excellent paradigme de ce vieil adage. Une version avancée de CLT et à l'expansion des TBI en soi, l'enseignement fondé sur la recherche vise à inspirer et de développer, en les associant linguistiquement et cognitivement des niveaux plus élevés de l'apprentissage des élèves. Au-delà de la mémorisation des faits, des questions de soins entièrement structurés permettent aux apprenants de se connecter, appliquer, analyser et créer.

Les étudiants ont été positifs, en gros, sur l'approche pédagogique fondé sur la recherche. Les réponses de l'évaluation manifeste thatthis type d'enseignement socratique est valide et efficace à l'approche dans l'enseignement L2. Le choix des types appropriés de questions et le système en les présentant jouent un rôle essentiel et compte pour le succès de cette méthode. Les enseignants doivent intégrer les structures grammaticales et de vocabulaire destiné à être enseigné dans les questions et les livrer dans un schéma récurrent. Un échange d'information naturelle et significative est susceptible de se produire lorsque des questions sont organisées dans un format logique séquencés et sont pertinentes tant d'expérience contextuelle et personnelle afin de susciter l'intérêt des élèves et la participation. En plus de laisser chanter la compréhension du matériel didactique, Les questions devraient être en mesure d'activer et d'exploiter des stratégies cognitives et métacognitives. enseignement Découverte L2 permet aux étudiants d'acquérir de meilleures connaissances dans la langue cible et leur langue maternelle aussi bien. De plus, l'utilisation rationnelle des ressources visuelles / multimédia a été illustrée comme une caractéristique très favorable compléter le processus d'instruction d'enquête.

Une variable a une incidence sur la mise en œuvre pourrait succès de l'enseignement fondé sur la recherche comprennent la nature du groupe des élèves et la capacité de l'instructeur de créer un environnement d'apprentissage détendu et agréable. Il va sans dire fait un bon rapport et la confiance entre l'enseignant et les élèves sont des éléments essentiels. Les étudiants peuvent se sentir sous la contrainte si l'instructeur est trop dominant ou ne leur donne suffisamment le temps de penser avant de rendre une réponse ou d'une solution.

Bien que les résultats de l'étude pourraient ne pas être assez significatif étant donné le petit nombre de sujets, ils fournissent des preuves préliminaires présentant des commentaires encourageants et les démons trats une préférence pour cette méthode d'enseignement interactif et découverte. Afin d'obtenir une image plus complète sur l'efficacité de l'enseignement fondé sur la recherche, un échantillon d'un plus grand nombre de participants est recommandé dans les études futures. lignes prospectives d'études peuvent faire face à l'enquête sur les effets de l'enseignement de l'enquête sur le niveau de compétence et de la performance linguistique des étudiants ainsi que des analyses de corrélation entre les notations sur l'enseignement de l'enquête et certaines variables affectives ou cognitives des apprenants.

Références

1. Daly, JA, et Miller, MD (1975). Crainte de l'écriture comme facteur prédictif de l'intensité du message, le Journal de psychologie, 89, 175-177.
2. Faigley, L. Daly, JA, Witte, SP (Septembre / Octobre 1981). Le rôle de l'appréhension de l'écriture dans la performance et de compétence écrit, Journal of Educational Research, 75 (1), 16-21.
3. Gregersen, T., & Horwitz, EK (2002). L'apprentissage des langues et de perfectionnisme: réactions anxieuses et learners` de langue non soucieux de leur propre performance orale. Le Modern Language Journal, 86 (4), 562-270.
4. Hilleson, M. (1996). « Je veux parler avec eux, mais je les don`t veux entendre »: Une étude introspective de seconde anxiété de langue dans une école moyenne anglaise. KM Bailey, D. & Nunan (Eds.). (1996). Les voix de la classe de langue: (pp. 248-275) La recherche qualitative dans la deuxième .Cambridge de l'enseignement des langues: Cambridge University Press.
5. Hornberger, NH (2004). Le continuums de bialphabétisation et l'éducateur bilingue: linguistique éducation dans la pratique. L'éducation bilingue et bilinguisme, 7 (2 & 3), 155-171.

6. Horner, B. (1994, Février). erreurs de cartographie et les attentes pour l'écriture de base: Dans le champ « frontière » à « pays frontalier »,
7. Anglais Education, 26 (1), 29-51.
8. Abraham, LB (2007). compréhension de la lecture en langue seconde et l'apprentissage du vocabulaire avec le multimédia. Hispania, 90 (1), 98-108.
9. Apprentissage de l'Alberta. (2004). Mettre l'accent sur l'enquête: le guide de l'enseignant à la mise en œuvre d'apprentissage fondé sur la recherche. Numéro ERIC: ED491498. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491498.pdf (consulté 20.01.2014).
10. Anderson, LW & DR Krathwohl. (2001). Une taxonomie pour l'apprentissage, l'enseignement et assesing: Une révision de la taxonomie de Bloom des objectifs éducatifs. New York: Longman.
11. Anderson, NJ (2002). Le rôle de la métacognition dans l'enseignement des langues secondes et l'apprentissage. ERIC Digest, EDO-FL-01-10. http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED463659/pdf/ERIC-ED463659.pdf (consulté 22.01.2014).
12. Ausubel, D. (1968). Psychologie de l'éducation: Une vision cognitive. New York: Holt, Rinehart et Winston.
13. Bloom, BS (Ed.) (1956). Taxonomie des objectifs pédagogiques: Domaine cognitif. New York: David McKay.
14. Brock, CA (1986). Les effets de questions sur les référentiels discours en classe anglais langue seconde. TESOL Quarterly, 20.1, 47-59.
15. Brown, DH (1987). Les principes de l'apprentissage des langues et de l'enseignement. New Jersey: Pentice-Hall, Inc.
16. Brown, DH (1994). L'enseignement des principes: une approche interactive de la pédagogie des langues. New Jersey: Prentice Hall Regents.
17. Canale, M. & M. Swain. (1980). Bases théoriques des approches de communication pour l'enseignement des langues secondes et les tests.
18. Linguistique appliquée, 1, 1-47.
19. Collins, A. & A. Stevens. (1983). Une théorie cognitive de l'enseignement de l'enquête. CM Reigeluth (ed.), Les théories et les modèles de conception pédagogique: un aperçu de leur état actuel. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associés Publishers, 247-278.
20. Collins, R. (1987). Un exemple de dialogue basé sur une théorie de l'enseignement de l'enquête. CM Reigeluth (ed.), Les théories d'enseignement en action: Leçons Illustrant théories et modèles. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associés Publishers, 181-199.

21. Crookes, G. & C. Chaudron. (2001). Les lignes de guilde pour l'enseignement en classe de langue. Dans M. Celce-Murcia (ed.), Enseignement de l'anglais comme langue seconde ou étrangère. Boston, MA: Heinle & Heinle, 29-42.
22. Ellis, R. (2006). questions d'actualité dans l'enseignement de la grammaire: Une perspective SLA. TESOL Quarterly, 40,1, 83-107.
23. Gagné, RM & LJ Briggs. (1979). Principes de conception pédagogique. New York: Holt, Rinehart & Winston.
24. Gagne, RM (1985). Les conditions d'apprentissage. New York: Holt, Rinehart & Winston.

25. Gardner, RC et WE Lambert. (1972). Les attitudes et la motivation dans l'apprentissage des langues secondes. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
26. Horwitz, Horwitz EM, J. & Cope. (1986). l'anxiété en classe langue étrangère. Langue moderne Journal, 70, 125-132.
27. Horwitz, EK & DJ Young. (1991). anxiété Langue: de la théorie et de la recherche à des implications en classe. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
28. Hymes, D. (1972). Sur la compétence communicative. JB Orgueil et J. Holmes (dir.), Sociolinguistique. Harmondsworth, Royaume-Uni: Penguin Books.
29. Jin, HG (2004). L'importance de la formation des enseignants de la LCF sur les techniques d'explicitation. Journal de l'Association des enseignants de la langue chinoise, 39,3, 85-110.
30. Kearsley, GP (1976). Questions et poser la question dans le discours verbal: Un examen interdisciplinaire. Journal of psycholinguistique Research, 5.4, 355-375.
31. Leaver, BL & P. Atwell. (2002). Les résultats préliminaires d'une étude qualitative des processus conduisant au niveau de compétence professionnelle avancée (ILR4). Dans BL Leaver & B. Shekhtman (dir.), Le développement proficicency de langue de niveau professionnel. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Littlewood, W. (1981). l'enseignement des langues communicatifs: Une introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
33. Liu, J. (2004). Effets de bandes dessinées sur la compréhension de la lecture de l'apprenant L2. TESOL Quarterly, 38,2, 225-243.
34. Long, MH CJ Sato. (1983). discours foreigner talk en classe: les formes et les fonctions des questions des enseignants. Dans HW Seliger & MH Long (dir.), Classe la recherche orientée vers la deuxième acquisition du langage Rowley. MA: Maison Newbury, 268-285.
35. Long, MH CJ Sato. (1984). Questions méthodologiques dans les études interlangue: Au point de vue interactionniste. Dans A. Davies, C. A. & Criper Howatt (dir.), Inter Langue. Edinburgh: Edinburgh University Press, 253-288.

36. Masgoret, AM & RC gardnes. (2003). Les attitudes, la motivation et l'apprentissage des langues secondes: Une méta-analyse des études réalisées par Gardner et associés. L'apprentissage des langues, 53, 123-163.
37. Mueller, GA (1980). indices contextuels visuels et la compréhension orale: Une expérience. Le Modern Language Journal, 64,3, 335-340.
38. Omaggio, AC (1979). Photos et seconde compréhension du langage: Aident-ils? Annales étrangères de langue, 12.2, 107-116.
39. Oxford, RL (2001). styles d'apprentissage des langues et des stratégies. Dans M. Celce-Murcia (ed.), Enseignement de l'anglais comme langue seconde ou étrangère. Boston: Heinle & Heinle, 359-366.
40. Paulston, C. (1974). La compétence linguistique et communicative. TESOL Quarterly, 8, 347-362.
41. Prabhu, NS (1987). Deuxième pédagogie de la langue. Oxford: Oxford University Press.
42. Richards, JC & TS Rodgers. (1986). Approches et méthodes dans l'enseignement des langues: une description et une analyse. Cambridge: Cambridge University Press.
43. Sauvignon, SJ (1991). l'enseignement des langues communicatifs: Etat de l'art. TESOL Quarterly, 25,2, 261-277.
44. Sauvignon, SJ (2001). l'enseignement des langues communicatifs pour le XXIe siècle. Dans M. Celce-Murcia (ed.), Enseignement de l'anglais comme langue seconde ou étrangère. Boston, MA: Heinle & Heinle, 13-28.
45. Skehan, P. (1998). instruction de base de travail. Revue annuelle de linguistique appliquée. 18, 268-286.
46. Walsh, JA et BD Rich. (2005). remise en question de la qualité: la pratique de la recherche pour engager chaque apprenant. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
47. Willis, JR (2004). Perspectives sur l'enseignement basé sur les tâches: Comprendre nos pratiques, tout en reconnaissant les différents praticiens. Dans BL Leaver & JR Willis (dir.), L'enseignement assisté par des tâches dans l'enseignement des langues étrangères. Washington, DC: Georgetown University Press, 3-44.

La compétence communicative des étudiants, entre autres facteurs

Richard Rodgers S.

Sorbonna University
richardes09876@sorbonna.edu

DOI: 103e09.02.TEXTE / 837

Abstrait

Aux fins de la présente recherche, l'acquisition de compétences de communication adéquate a été définie en termes d'acquisition suffisante de quatre éléments; à savoir, la compétence linguistique, la compétence discursive, la compétence stratégique et la compétence socio-linguistique. La compétence linguistique Fait référence à l'acquisition de la connaissance suffisante des normes et conventions des éléments de langage: tels que la syntaxe, l'orthographe, la prononciation et ainsi de suite. les résultats des élèves du groupe expérimental sur la compétence communicative lecture critique test de pré-post et la compétence communicative écriture critique test de pré-post ce nettement meilleure que celle de leurs homologues des étudiants du groupe témoin. À la lumière des constatations et conclusions, un certain nombre de recommandations ont été formulées. les résultats des élèves du groupe expérimental sur la compétence communicative lecture critique test de pré-post et la compétence communicative écriture critique test de pré-post ce nettement meilleure que celle de leurs homologues des étudiants du groupe témoin. À la lumière des constatations et conclusions, un certain nombre de recommandations ont été formulées. les résultats des élèves du groupe expérimental sur la compétence communicative lecture critique test de pré-post et la compétence communicative écriture critique test de pré-post ce nettement meilleure que celle de leurs homologues des étudiants du groupe témoin. À la lumière des constatations et conclusions, un certain nombre de recommandations ont été formulées.

***Mots-clés**: L'anglais comme langue étrangère (EFL), compétence communicative, de la littérature dans des contextes EFL*